

Theisel, Anja K.

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 189-195*



Quellenangabe/ Reference:

Theisel, Anja K.: Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 189-195* - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-118844 - DOI: 10.25656/01:11884

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-118844>

<https://doi.org/10.25656/01:11884>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung

1 Theoretische Grundlage

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen haben besondere Bildungsbedürfnisse. Insbesondere Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung (SSES) weisen keine kognitiven, sensorischen, motorischen, neurologischen oder sozialen Beeinträchtigungen auf, sind aber auf Grund der sprachlichen Voraussetzungen in ihrem Bildungsprozess beeinträchtigt. Sowohl Verhaltensstörungen als auch Probleme im Schriftspracherwerbsprozess (Tomblin et. al., 2000, Schönauer-Schneider, 2014) können mit SSES einhergehen. Die Kommunikation mit den Interaktionspartnern ist erschwert und führt zu psychischen Belastungen (Snowling et al., 2006).

Aus diesem Grunde müssen sich didaktisch-methodische Entscheidungen für die Unterrichtsgestaltung an den individuellen Lernvoraussetzungen ausrichten, um einen erfolgreichen Bildungsprozess, z.B. im Bereich der Schriftsprache (Reber, 2009), sicherzustellen. Sowohl in den Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache als auch in inklusiven Settings stellt sich folglich die Frage, wie Unterricht gestaltet sein sollte, damit Kindern mit SSES die von der UN-Konvention geforderte barrierefreie Teilhabe an Erziehung und Bildung möglich ist.

Allerdings ist eine Definition des sprachheilpädagogisch „guten“ Unterrichts schwer. Es spielen unterschiedliche „sprachheilpädagogische Merkmale in unterschiedlichen Einlösungen und Gewichtungen“ (Heinemann, Eipper & Niederhöfer, 2012, 7) eine Rolle für den Unterricht mit Kindern unterschiedlicher sprachlicher Kompetenzen und Beeinträchtigungen.

Bisher gibt es nur wenige Bemühungen, das Konstrukt eines ‚sprachheilpädagogischen Unterrichts‘ in seiner Komplexität statistisch greifbar zu machen, da es zu umfassend und damit nur schwer messbar ist. Dennoch werden dieser besonderen methodisch-didaktischen Ausrichtung des Unterrichts große Chancen zugesprochen und in Teilbereichen, wie z.B. dem grammatikalischen Lernen (Motsch, 2004, Berg, 2007), nachgewiesen. Deshalb wurde der Versuch unternommen, das Konstrukt des „sprachheilpädagogischen Unterrichts“ trotz seiner Komplexität methodisch zu fassen.

2 Fragestellungen und Hypothesen

Mit diesem Bemühen verbinden sich drei wesentliche Fragestellungen. Alle drei versuchen sich der Kernfrage zu nähern, was die Qualität des Unterrichts für sprachbeeinträchtigte Kinder ausmacht.

1. In welchen Merkmalen manifestiert sie sich und wie lassen sich diese messen?
2. Unterscheiden sich diese Unterrichtsmerkmale bei Sonderschullehrkräften von denen der Lehrkräfte an Regelschulen?
3. Lassen sich Zusammenhänge mit der Schulleistung der Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Sprachbeeinträchtigungen feststellen?

Es bedarf zuerst einer Festlegung von Indikatoren und Merkmalen, anhand derer das Konstrukt eines „guten“ Unterrichts für sprachbeeinträchtigte Kinder gemessen werden kann, bevor es auf seine Wirksamkeit hin überprüft wird.

3 Methode

Dazu wurde ein Untersuchungsinstrument konstruiert, das die für die schulische Bildung sprachbeeinträchtigter Kinder relevanten Variablen zu erfassen versucht. Auf Grund der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes hat die Konstruktion des Instrumentes mehrere Phasen durchlaufen.

Es wurde Literatur zur Unterrichtsforschung in Regelschulen gesichtet (Hattie, 2009, Helmke, 2009, Meyer, 2004 u.a.), um die dort für besonders wesentlich erachteten Merkmale „guten“ Unterrichts sowie die damit zusammenhängenden Kompetenzen der Lehrperson herauszukristallisieren.

Auch für Bildungsprozesse sprachbeeinträchtigter Kinder sind diese Einflussfaktoren zu beachten. Die Berücksichtigung dieser Faktoren allgemein „guten“ Unterrichts gründet sich einerseits in der Ausrichtung der Förderschule „Sprache“ als zeitlich befristeter separierender Schulform mit dem Charakter einer Durchgangsschule und dem für diese Schulform meist gültigen Bildungsplan der allgemeinen Grundschule. Andererseits erfordern die zunehmenden Bestrebungen zu inklusiver Beschulung den Blick auf das, was an allgemeinen Schulen als „guter“ Unterricht praktiziert wird und gegebenenfalls der Erweiterung oder Veränderung bedarf.

Darüber hinaus müssen die theoretischen und konzeptuellen Arbeiten im Bereich der Sprachheilpädagogik und die dort für wichtig erachteten Merkmale spezifisch sprachheilpädagogischen Unterrichts (z.B. Grohnfeldt, 1989, Baumgartner, 1998, Seiffert, 2008, Mayer, 2009, Reber et al., 2009, u.a.) einbezogen werden. Diese können in Abhängigkeit von Kompetenzen und Störungsbildern individuell sehr verschieden sein. Allerdings ist anzunehmen, dass es gemeinsame Merkmale gibt, die für das Lernen von sprachbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen hilfreich sind.

Nach einer Expertenbefragung (Theisel, Glück, 2012, Theisel, 2014) wurden die für wesentlich erachteten Merkmale gemäß der Rückmeldungen ausgewählt und fanden Eingang in einen Lehrerfragebogen zum Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern (LeFraU-S), der bundesweit an Lehrkräfte verteilt wurde, die unabhängig vom Lernort mit sprachbeeinträchtigten Kindern unterrichtlich tätig sind. Sie konnten bei insgesamt 65 Items auf einer sechsstufigen Ratingskala die Bedeutsamkeit der jeweiligen Items in ihrem alltäglichen Handeln einschätzen.

4 Ergebnisse

Frage 1: In welchen Merkmalen manifestiert sich die Qualität des Unterrichts für sprachbeeinträchtigte Kinder?

Auf der Grundlage von 325 Rückmeldungen aus fast allen Bundesländern wurde mit SPSS eine exploratorische Faktorenanalyse vorgenommen. Dabei ergaben sich neun Faktoren, die als komplexe, professionsgebundene Konstrukte zu verstehen sind. Sie können Aufschluss darüber geben, wie Unterricht für sprachbeeinträchtigte Kinder möglichst barrierefrei gestaltet werden kann. Bei der hier vorliegenden faktorenanalytischen Interpretation handelt es sich um eine Übersicht der wesentlichsten Faktoren, nicht aber um eine erschöpfende Darstellung aller für Unterricht bedeutsamen Aspekte. Sowohl Faktoren allgemein „guten“ Unterrichts als auch Faktoren, die für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern sehr spezifische Items enthalten, bilden sich (Theisel 2014 i.V.).

▪ Schülerorientierung

Hier finden sich Merkmale, die das Ausmaß beschreiben, in dem SuS in unterrichtliche Prozesse und in die Gestaltung des eigenen Lernens eingebunden werden.

▪ Klassenführung

Dieser, auch in der allgemeinen Pädagogik als bedeutsam erkannte Faktor, ist für die Arbeit mit sprachbeeinträchtigten Kindern ebenfalls relevant. Erst durch eine gelingende Klassenführung ist effektive Nutzung der Lernzeit möglich. Die Sicherung eines für alle angenehmen Arbeitsklimas ist dafür Grundlage.

▪ Semantisch-kognitive Sicherung

Dieser Faktor macht die Notwendigkeit deutlich, im Unterricht das Sprachverständnis der SuS sicherzustellen und zu erweitern. Bei der Planung des Unterrichts muss stets überlegt werden, welches Wortmaterial einzelnen SuS unbekannt sein könnte und wie dieses eingeführt und verankert wird. Eine besondere Rolle spielt dabei die Lehrersprache, die durch Betonung, Pausen, Prosodie etc. zur Hervorhebung wesentlicher oder neuer Inhalte eingesetzt werden kann.

▪ **Diagnostische Fundierung**

Ohne die konsequente Erhebung der Lernvoraussetzungen der SuS ist eine differenzierte und passgenaue Gestaltung von Bildungsangeboten nicht möglich. Die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte bezogen auf freie und strukturierte Beobachtung sowie auf informelle und standardisierte Testverfahren ist deshalb unverzichtbar.

▪ **Sprachtherapeutische Phasen im Unterrichtsprozess**

Um Bildung für sprachbehinderte SuS effektiv gestalten zu können, bedarf es der Fähigkeit, Unterricht auch für sprachrehabilitative Maßnahmen nutzbar zu machen. Die vergleichsweise lange Zeit, die Kinder im Unterricht verbringen, ermöglicht intensive Förderung. Hierzu ist eine enge Verzahnung therapeutischer Maßnahmen mit den Unterrichtsinhalten und -methoden notwendig.

▪ **Differenzierung**

Um der Heterogenität der Kinder hinsichtlich der Lernvoraussetzungen und -strategien gerecht werden zu können, bedarf es konsequenter innerer Differenzierung. Diese äußert sich im Bereich der Gestaltung und Auswahl von Materialien und Arbeitsblättern, der Vereinfachung von Texten, der kommunikativen Gestaltung des Unterrichtsprozesses etc. ebenso wie in der Notwendigkeit, Lernvoraussetzungen immer wieder neu festzustellen.

▪ **Sprachbegleitende Hilfen**

Hierbei handelt es sich um methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung, die sprachbehinderten SuS Lernen erleichtern bzw. erst ermöglichen. Da vielfach die auditiven Wahrnehmungsleistungen der SuS beeinträchtigt sind, können Handzeichensysteme, Mundbilder, Anlautbilder u.a. Visualisierungen helfen, ähnlich klingende Laute zu unterscheiden und Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu sichern. Handlungsbegleitendes Sprechen unterstützt das Verständnis von Inhalten und Abläufen.

▪ **Strukturierung des Unterrichtsprozesses**

Die Arbeit mit festen Strukturen und Ritualen gibt den SuS emotionale und strukturelle Sicherheit. Dadurch werden Ressourcen für inhaltliches Lernen frei. Insbesondere SuS, die Mühe haben, eigene Arbeitsprozesse zu strukturieren und Handlungen zu planen, profitieren von äußeren Strukturen.

▪ **Wertschätzende Kommunikation**

Wertschätzung und Würdigung von Redebeiträgen der SuS durch die Lehrkräfte sind unverzichtbar. Die SuS sollten im Unterricht immer wieder positive Kommunikations Erfahrungen machen können. Dazu gehört nicht nur die Verbalsprache, sondern auch der Einbezug von Mimik und Gestik.

Frage 2: Unterscheiden sich diese Unterrichtsmerkmale bei Sonderschullehrkräften von denen der Lehrkräfte an Regelschulen?

Im Vergleich mit den Angaben von 451 Grundschullehrkräften lässt sich zeigen, wie einzelne Subskalen des Fragebogens auf spezifische Gestaltungsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern hinweisen. Sowohl bei 35 der insgesamt 65

Items, als auch bei 7 der 9 Faktoren zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe der Grundschullehrkräfte und der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Lediglich bei den Faktoren „Klassenführung“ und „Schülerorientierung“, die ebenfalls eine besondere Relevanz für den Unterricht an Regelschulen haben (Meyer, 2004, Helmke, 2009), ist das nicht der Fall. Sowohl bei Lehrkräften der Klassenstufen 1 und 2, als auch bei denen der Klassenstufen 3 und 4 zeigen sich in der Gesamtsumme des Fragebogens signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen.

Frage 3: Lassen sich Zusammenhänge mit der Schulleistung der SuS feststellen?

Im Rahmen der Forschungsstudie Ki.SSES-Proluba¹ (Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung) in B.-W. wurde auch die Schulleistungsentwicklung der Kinder im Längsschnitt verfolgt.

Dafür wurden die Schulleistungen der Kinder in den Bereichen Lesen (WLLP-R) und Mathematik (Demat 1+, Demat 2+) am Ende der ersten und zweiten Klasse als Outputkriterien erhoben und mit dem Wert der Unterrichtsqualität der Klassenlehrkräfte, gemessen mit dem hier vorgestellten Lehrerfragebogen (LeFraU-S) in Beziehung gesetzt. Grundlage der dargestellten Ergebnisse sind die Werte von 15 Klassen an Schulen für Sprachbehinderte (SfS) in B.-W. mit insgesamt 170 SuS.

Es lassen sich positive Zusammenhänge zwischen einzelnen Bereichen der Schulleistung (Mathematik und Lesen) und der selbsteingeschätzten Unterrichtsqualität zeigen. Ende der ersten Klasse sind diese Zusammenhänge bei beiden Testverfahren insbesondere bezogen auf den Faktor „sprachbegleitende Hilfen“ signifikant. Die in diesem Faktor erfassten Aspekte gewährleisten in besonderer Weise den Erwerb der alphabetischen Strategie im Lese-Rechtschreibprozess, die wiederum Grundlage für die Ausbildung weiterführender Lesekompetenzen ist.

Der Zusammenhang mit diesem Faktor bleibt auch am Ende von Klasse 2 erhalten. Sowohl die Schulleistungsergebnisse in Mathematik, als auch die Ergebnisse im Lesen korrelieren signifikant positiv mit den Werten des Faktors „sprachbegleitende Hilfen“ der Klassenlehrkräfte im LeFraU-S. Im Lesen zeigen sich darüber hinaus noch deutlichere Korrelationen Ende Klasse 2. Sowohl die Gesamtsumme des LeFraU-S, als auch die Faktoren „semantisch-kognitive Sicherung“, „diagnostische Fundierung“, „Sprachtherapeutische Phasen im Unterrichtsprozess“ als auch „Klassenführung“ korrelieren signifikant mit den Ergebnissen der Klassen im Lesen. Hier wird deutlich, dass insbesondere die sprachspezifischen Faktoren der Unterrichtsqualität in engem Zusammenhang mit der Leseentwicklung der Kinder zu sehen sind. Möglicherweise sind in dieser Lernphase ganz bestimmte didaktisch-methodische Maßnahmen für den Lernerfolg der SuS bedeutsam.

¹ Verbundprojekt Universität Leipzig und PH Heidelberg, gefördert vom BMBF, FKZ 01JC1102A/B; www.ki-sses.de

Fazit für die Praxis

Kinder mit Sprachbeeinträchtigungen, bei denen zu Schulbeginn oder im Verlauf ihrer Schulkarriere aufgrund ihrer Entwicklungsstörung ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache festgestellt wird, sind besonders vulnerabel hinsichtlich einer beeinträchtigten Bildungskarriere.

Die vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Berücksichtigung wesentlicher Einflussfaktoren im Unterricht positiv mit dem Bildungserfolg der SuS zusammenhängt. Als bedeutsame Faktoren haben sich dabei Aspekte erwiesen, die es den SuS ermöglichen, sprachlichen Input zu differenzieren und abzuspeichern. Immer wieder ist es notwendig, den Lernstand sowie die sprachlichen Lernvoraussetzungen jedes einzelnen in den Blick nehmen und bei der Unterrichtsplanung und –gestaltung zu berücksichtigen. Insbesondere die Sicherung des Sprachverständnisses bezüglich des eingesetzten Wortschatzes sowie der gegebenen Arbeitsanweisungen sowie die Berücksichtigung sprachtherapeutischer Phasen im Unterricht, die auf die Bedürfnisse einzelner SuS abgestimmt sind, sind unverzichtbar. Dies erfordert eine entsprechende Ausbildung, die theoretisches Wissen über die verschiedenen Störungen der Sprache und des Sprechens sowie deren Ursachen und Auswirkungen auf kommunikatives Handeln und schulische Bildung vermittelt.

Literatur

- Baumgartner, S. (1998). Wissenschaftliche Sprachheilpädagogik und die Qualitätssicherung professionellen sprachtherapeutischen Handelns. *Die Sprachheilarbeit*, 43 (5), 243-259.
- Berg, M. (2007). *Kontextoptimierte Förderung des Nebensatzerwerbs bei spracherwerbsgestörten Kindern*. Aachen: Shaker (Pädag. Hochsch., Diss. Heidelberg.).
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.). (1989). *Handbuch der Sprachtherapie*. : Bd. 1. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverl. Spiess.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heinemann, D., Eipper, K. & Niederhöfer, J. (2012). Das sprachheilpädagogische Dutzend oder Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts. *MitSprache* (4), 5-12.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Mayer, A. (2009). Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 54 (3), 108-118.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (2., durchges. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Motsch, H.-J. (2004). *Kontextoptimierung: Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht*. München: Reinhardt.
- Reber, K. (2009). *Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. Mit 32 Tabellen*. München: Reinhardt.
- Schönauer-Schneider, W. (2014): Komplexität von Sprachstörungen und ihre Verbindungen zu Lern- und Verhaltensstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 367-374). Stuttgart: Kohlhammer.

- Seiffert, H. (2008). Wie therapeutisch ist der sprachtherapeutische Unterricht? Dimensionen sprachbezogener Interventionen im Unterricht bei Schülern mit dem Förderbedarf Sprache. *Die Sprachheilarbeit*, 53 (3), 147-153.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B. & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (8), 759-765.
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2012). Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. *Die Sprachheilarbeit*, 57 (1), 24–34.
- Theisel, A. K. (2014). *Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern – Entwicklung und Validierung eines Instrumentes zur Erfassung von Qualitätsmerkmalen des Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-141998>.
- Theisel, A.K. i.V. (2014). Ein Faktorenmodell zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern. *Forschung Sprache*, 2 (2).
- Tomblin, J.B., Zhang X., Buckwalter P. & Catts, H. (2000). The Association of Reading Disability, Behavioral Disorders, and Language Impairment among Second-grade Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 473-483.